

*Iun, Claudia María*

## Discurso adolescente y conectividad: modos de gramaticalizar el "que"

---

**V Coloquio Argentino de la IADA**

*12 y 13 de octubre de 2010*

*Iun, C. (2010). Discurso adolescente y conectividad: modos de gramaticalizar el "que". V Coloquio Argentino de la IADA, 12 y 13 de octubre de 2010, La Plata, Argentina. Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral. EN: Actas del V Coloquio Argentino de la IADA: Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.11111/ev.11111.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11111/ev.11111.pdf)*

Información adicional en [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

PRESENTACIÓN

**DISCURSO ADOLESCENTE Y CONECTIVIDAD: MODOS  
DE GRAMATICALIZAR EL 'QUE'**

Claudia María Iun

Universidad Nacional de la Patagonia | Argentina  
[iungerber@infovia.com.ar](mailto:iungerber@infovia.com.ar) | [claudiaiun@hotmail.com](mailto:claudiaiun@hotmail.com)

**RESUMEN**

En el presente trabajo nos hemos centrado especialmente en el uso excesivo del conector 'que', pues, el mismo, en algunas oportunidades, no permite construir el sentido integrado del texto. En esta oportunidad analizaremos el conector 'que' como subordinante en contextos diversos y su uso como conceptualizador en las producciones textuales escritas. El corpus analizado está conformado por producciones escritas de adolescentes en circunstancias diversas: respuestas de encuestas, escritos solicitados por los profesores y también escritura libre. Tales datos nos mostrarán el flujo casual del conector que generan los alumnos para su comunicación escrita. Los usos del 'que' se repiten demasiado porque remiten a marcas de la oralidad que el adolescente intenta reproducir usando las construcciones subordinadas. Para abordar este tema se realizaron encuestas estructuradas a 150 alumnos de ambos sexos, –55 varones y 95 mujeres– de Nivel Polimodal de las ciudades de Trelew y Rawson pertenecientes a la zona del valle inferior del río Chubut de la provincia homónima. Los aportes teóricos de la Lingüística Cognitiva nos ayudan a resolver este planteo dentro de un marco que nos permita abordar el estudio del conector dentro de su uso textual/discursivo. Los adolescentes plantean conflictos discursivos que se analizan estableciendo un fuerte resultado de la oralidad sobre los textos escritos.

**INTRODUCCIÓN**

Los adolescentes en su discurso escrito introducen claras marcas de la oralidad. Es notable visualizar en su textos/discursos cómo los fenómenos gramaticales reflejan en alto grado el estado del mundo que perciben. En esta oportunidad analizaremos el conector *que* como subordinante en contextos diversos y su uso como *conceptualizador oral* en las producciones textuales escritas.

La presente investigación tiene por objeto comprobar cómo se logra la conectividad en circunstancias diferentes, en textos donde se reitera el uso del conector *que* en contextos heterogéneos, es decir como subordinante o relativo de las proposiciones subordinadas. Los usos del *que* se repiten demasiado porque remiten a marcas de la oralidad que el adolescente intenta reproducir usando las construcciones subordinadas. Los aportes teóricos de la Lingüística Cognitiva

nos ayudarán a resolver este planteo dentro de un marco que nos permita abordar el estudio del conector dentro de su uso textual/ discursivo. Los adolescentes plantean conflictos en sus enunciados que se analizan estableciendo un fuerte resultado de la oralidad sobre los textos escritos.

Para desarrollar y basar este estudio nos enmarcaremos también en los aportes teóricos de John Haiman (1983), "Motivación icónica y económica", quien propone una correspondencia directa entre la dimensión lingüística (o formal) con la dimensión no-lingüística (o conceptual) en el lenguaje humano. Esta dimensión supone una distancia entre las expresiones lingüísticas y está motivada por diferentes dimensiones conceptuales. Esta correspondencia entre dimensión lingüística y dimensión conceptual es icónica en algún nivel. Pero la forma no es un ícono del concepto o incluso de la familiaridad del concepto. La reducción de la forma es un índice económicamente motivado: uno no especifica lo que ya está dicho o no es relevante.

## METODOLOGÍA

El corpus analizado está conformado por producciones escritas de adolescentes en circunstancias diversas: respuestas de encuestas, escritos solicitados por los profesores y también escritura libre. Tales datos nos mostrarán el flujo casual del conector que generan los alumnos para su comunicación escrita. Para abordar este tema se conformó un corpus de textos de 256 alumnos de ambos sexos, de Nivel Secundario y Polimodal de las ciudades de Trelew y Rawson pertenecientes a la zona del valle inferior del río Chubut de la provincia homónima. La transcripción de los textos respeta el texto original, sin correcciones ortográficas.

## CONTEXTOS HETEROGÉNEOS

Las escrituras que analizaremos en este apartado corresponden a distintos tipos de estrategias de producción textual por un lado son ejemplos de discursos desestructurados donde los alumnos debían escribir experiencias de vida, anécdotas que ellos quisieran narrar, por otro lado se analizaron biografías personales donde también los alumnos contaban momentos de su vida pasada para completar sus biografías. También analizaremos respuestas de evaluaciones, trabajos prácticos y encuestas.

A partir de estas consignas los alumnos hicieron producciones escritas de las cuales se extraen ejemplos, que nos muestran cómo la conexión señala múltiples aspectos: la integración, la escritura como temporalizador del pensamiento, la multiplicidad, y el juego de distancia formal que continuamente se hace presente en los textos de los adolescentes.

En estos ejemplos podemos ver nítidamente el uso del conector *que* con valor locativo, si consideramos que el *donde* puede ser un metaconector, veremos en

estos ejemplos que el *que* estaría cumpliendo una función con valor subespecificado, tratando de reconstruir formas de la oralidad. De esta forma se crean textos fragmentados que hacen que dicha producción sea incompatible con el proceso de contextualización necesario para la comprensión textual.

(1)

Cuando los piratas se durmieron, Cley aprovechó a huir hasta la torre, cuándo llegaron a la torre pidió ayuda al ejército de la isla **que** el cuartel se ubicaba del otro lado de la isla.

(2)

[...] en ese momento el protagonista se da cuenta de que la finalidad de su viaje en ese momento no era el de conocer aquel sitio **que** siempre había querido ir [...].

En otras oportunidades el dispositivo conectivo se despliega en el texto como una estrategia para iconizar experiencias. El escritor intenta con el uso del *que* en numerosos enunciados darle al texto una doble función: contar sus ideas y plasmarlas en la escritura.

(3)

Creo **que** está claro con el título del cuento “El llano en llamas”, como **que** arde de problemas y muertes el llano, el lugar casi deshabitado. Es muy triste, hay muchas vidas **que** se pierden de feas maneras, como en el cuento de Talpa, donde la mujer tiene un amante y **que** la acompaña a **que** se muera el marido. [...] También hay algunas metáforas **que me hace** poner “la piel de gallina”, me da escalofríos. Me gustó **que** el autor escriba varias historias pero todo en relación al lugar, al llano.

Esta es una respuesta de una evaluación escrita donde la alumna intenta recrear toda la experiencia de lectora vivida con el texto. La conectividad se muestra como un intento de lograr una narración que compruebe la lectura y la comprensión de lo leído, es decir que permita demostrar que el lector no solo ha leído la obra literaria sino que puede explicar su sentido.

En el ejemplo (4) a se puede demostrar cómo el escritor motiva la función sintáctica hacia la transitividad para lograr un efecto más subjetivo, se trata de establecer un equilibrio entre sus pensamientos y acciones, *él sabe que...* Esta estructura se va repitiendo en la narración haciendo una correlación “necesaria entre función y estructura en el lenguaje humano”. El adolescente utiliza verbos que expresan respectivamente pensamiento, percepción y volición. Son verbos que en español seleccionan una subordinada en posición de objeto directo:

(4)

El jueves 10 de julio, eso de las 17.00 horas estaba en mi casa pensando **qué** hacer; entonces agarré una hoja y un lápiz y empecé a escribir, en ese momento no sabía realmente lo que estaba escribiendo, sólo sabía **que** estaba situándome en una situación y un sentimiento **que** no siempre se siente por una persona. Fue ahí cuando vi **que** lo que estaba escribiendo, podía darle ritmo, y ese simple texto **que** empecé siendo “nada” terminó en una canción de mucho significado para mí.

Espero **que** las vacaciones de verano las pase mejores que las de invierno [...]. Espero **que** le haya gustado.

Cuando cumplí dos años recuerdo **que** siempre acompañaba a mi madre a llevar al colegio a mi hermano mayor Germán, siempre **que** mi hermano se despedía yo no quería **que** se valla.

Ese mismo año recibí una noticia que cambió mi vida, mi papá y la señora trajeron al mundo a una personita **que** sin todavía conocerla sabía **que** iba a ser la nena más hermosa del mundo entero.

Vivo en Trelew y no me puedo quejar, estoy bien. Mi casa es adecuada diría mejor imposible y todo lo que tengo en la vida fue dios **que** me dio.

Las cosas **que** me molestan son los gritos, y **que** la persona **que** está alrededor mío no sepa valorar el interior de una persona, **que** va más allá de su estética, y también podría agregar **que** otra de las cosas **que** me molestan es mi letra en este preciso momento. Así que como ya no tengo nada más **que** decir entregaré la hoja.

Otro objetivo **que** lo estoy por cumplir es recibirme de profesora el cual me quedan 3 años de 12 **que** son toda la carrera.

Las materias que menos me cuestan son Biología, Química, Lengua y Geografía, también creo **que** se me va a hacer fácil filosofía, por lo **que** creo que son mis favoritas, aunque creo **que** no tengo preferencia por ninguna. [...] No me gusta levantarme temprano pero supongo **que** es inevitable a partir de ahora.

Estos verbos de actividad cognitiva, en la cual el sujeto es un experimentante, y el complemento directo es un objeto percibido, señalan la manera de ver un evento susceptible de convertirse en objeto de cognición.

Otra de las características más acentuadas de estos textos juveniles es la marcada insistencia en el uso del conector *que* en posición de relativo de proposiciones adjetivas cuando debieran usar otros conectores como se ve en los ejemplos (4) e, f y g.

Las marcas de oralidad presentes en el texto/discurso también señalan la necesidad del adolescente de establecer una distancia entre las expresiones lingüísticas y las dimensiones conceptuales. Los discursos funcionan gracias a procesos de construcción y a procesos superiores de integración. La conexión es un dispositivo que se vincula con ambos, pero más con el proceso de integración donde los conectores se actualizan constantemente en el discurso y operan multifactorialmente. Veamos el ejemplo:

(5)

[...] después de la nube **que** estaba metida y me di cuenta **que** tenía abuelo y mi mamá papá.

Aquí (5) la distancia social está marcada por el ilimitado uso del conector *que* en detrimento de otros se omiten por desconocimiento o dificultad para construir los textos/discursos. El *que* actúa como un conector soporte porque encadena la información sin establecer relieves informativos que permitan construir la relación interpretativa válida entre los segmentos que conecta.

Una de las características propias de la oralidad es que, como afirma Blanche-Beveniste:

Estos pre-textos contienen cantidades de fragmentos: como si el texto no fuera producido de una sola vez, sino por trozos. No acostumbramos a leer este tipo de cosas, a menos que se trate de poesía porque esta procede también por fragmentos (Blanche-Beveniste, 2005: 22).

Partiendo de este concepto podemos reconocer esas marcas de fragmentación en el texto de los adolescentes, fragmentan como en el discurso oral. El escritor como el orador dejan huellas del procedimiento de construcción del discurso, se ven avances, retrocesos, comentarios, es decir un texto y los rasgos de elaboración del mismo. Lo interesante es observar cómo los escritores de los textos comparten en su producción lo hablado con lo escrito. Esto nos indica que hay distintas perspectivas respecto del lugar del sujeto en el discurso.

Se observan claramente en los ejemplos (6) al (13) la fragmentación oral a partir del uso del dispositivo *que* en los enunciados escritos:

(6)

En un día hermoso y soleado Elizabeth fue a hablar con Antell a decirle una noticia terrible. **Que** el rey de Gales les dicta a todos los grupos de expedición que regresen a su tierra.

(7)

Una noche **que** se había quedado sola en la chacra con los peones [...].

(8)

Un día a la noche hizo un plan para escapar **que** era matar al león.

(9)

A los 4 años de vida empecé ir al jardín Winipu **que** luego me cambié al jardín Murmullo. [...] Luego al año siguiente empecé el preescolar y la escuela primaria en la n° 196 **que** luego me egresé...

(10)

Lo que más me gustó fue dibujo técnico, donde nos hacían hacer planos de figuras en muchas dimensiones y también medios de representación, **que** a fin de año hicimos planos de arquitectura sobre la escuela, fui la única **que** aprobó y con 10.

(11)

Fue la primera vez **que** me lleve materias, entre ellas lengua, **que** fue la **que** me quedo previa. Y ahora por fin en 2° a ver **que** onda este año me tengo **que** poner las pilas y pasar.

(12)

Bueno mi sueño es terminar la escuela y poder estudiar algo, alguna carrera interesante, **que** después pueda trabajar de eso en el futuro.

(13)

Y después me tocó venir a esta escuela pero igual me parece **que** en esta escuela me parece **que** voy a salir adelante todo el año. Vine a esta escuela px me queda serca de mi casa. A mi me gustaría ser policía pero bueno si no yegara a lograrlo podría aser otra cosa **que** tengo pensado para los años y tiempo que falta.

Otra parte del corpus analizado exhaustivamente es el de las encuestas. Las respuestas producidas en el ámbito escolar nos ofrecen innumerables ejemplos de dispositivos que no solo conectan las ideas sino que también en numerosos casos señalan las marcas de oralidad enunciadas, es decir la fragmentación, la subjetividad, las producciones escritas parecen inacabadas tal como las orales, se ve claramente que el alumno no vuelve hacia atrás sobre el texto, o que lo que escribió queda sin modificar como en el texto hablado.

Nos remitiremos a algunos ejemplos concretos de los encuestados que respondieron la siguiente pregunta:

1. A partir de la lectura del siguiente enunciado extraído del diario *El Chubut* (30 de octubre de 2007): *Lanzaron el Eisteddfod*<sup>1</sup>. a. ¿podrías decirme qué pensaste?

---

<sup>1</sup> El Eisteddfod (significa: estar sentado en idioma galés) es un certamen literario-musical que llega a nuestra región junto con la inmigración galesa asentada en el valle del río Chubut en el año 1865. Es un encuentro de tradición celta que tiene un origen milenario. En este festival que en la actualidad se desarrolla anualmente en las distintas localidades de la provincia de Chubut



La oposición más clara y concreta a la respuesta (a) se da a través de la elección de los jóvenes a contestar con una respuesta completa del tipo: *Pensé que...* o una respuesta incompleta del tipo: *que...* desde la perspectiva de Haiman visualizamos aquí las primeras distancias lingüísticas de las expresiones enumeradas que se corresponden con el uso oral o sea se interrumpe el hilo sintáctico de su discurso.

(14)

Pensé y pienso q' está muy bien y me gusta la idea de que halla lugares como estos para chicos y porque no para grandes.

Pensé que está bueno q' lo hagan y q' incluyan mas cosas culturales.

Pense que el Eisteddfod esta bueno y como yo trabajo todos los años desde hace 2 años en la organización.

Pense que habían lanzado un sistema tecnológico muy importante para los seres humanos!

Pensé que era un satélite.

pensé que es algo típico de ellos y esta bueno porque no pierden la costumbre y se reúnen todos a compartir cosas momentos unicos además recuerdos de las 1º capillas y otras cosas más.

Yo creo y pienso que esta perfecto para esa cultura y esa comunidad, pero no creo que aporte nada a la sociedad común en general (ya se por tradición o cual fuere la razón) más allá de entretener a la pasad a algún curioso.

Pienso que es un concurso abiertamente a niños y adolescentes escritores, donde se les propone escribir poemas, poesías y cuentos literarios, donde mediante este evento se elige a los mejores de estos según diferentes categorías.

Primero pensé que tenía que ver con algo espacial. Pero después me dijeron que era.

(15)

Pense: ¿En qué era? y haberlo escuchado antes pero no me acuerdo bien que se hace. Creo que es algo parecido a una feria de exposición.

(16)

Pienso que es aburrido.

Hay una motivación pragmático-funcional para decir las cosas de una manera y no de otra. En los ejemplos (1) de la (a) a la (i) vemos que los jóvenes deciden a

---

se despliegan diferentes manifestaciones artísticas y culturales que compiten entre sí. La poesía y el canto son las competencias de mayor importancia dentro del evento, y las mismas se realizan en las dos lenguas que desde los comienzos de la colonia galesa habitan la región y están en contacto: el galés y el español.



través de la frase *pensé que...* establecer una mayor distancia lingüística con respecto al concepto que se debe explicar y lo consiguen utilizando una fórmula que no solo es más extensa materialmente sino que además completa la forma transitiva de verbo + cláusula sustantiva de objeto directo. El motivo de esta distancia estaría dado por una necesidad de ser más subjetivo a la hora de responder la pregunta. Tal vez porque considere que su respuesta puede no ser correcta o ser imprecisa. Al expresar sus respuestas en forma más subjetiva indirectamente evita la respuesta errónea o sin sentido.

La condición semántica para que el objeto directo pueda tomar la forma de una subordinada sustantiva supone la obligatoriedad de que el verbo exprese un proceso cognitivo. Este proceso se mueve en un eje que se extiende desde una introspección a la interacción verbal entre un sujeto y su entorno: de las actitudes proposicionales que genera el verbo: *pensar*. Este tipo de verbo no se construye con un complemento de objeto indirecto porque no requiere otra entidad referencial más que la del propio sujeto. En los ejemplos que transcribimos anteriormente encontramos este tipo de subordinación encabezado por el verbo de volición que en los distintos ejemplos marca la necesidad del joven a acentuar una respuesta dudosa, es su opinión, es un argumento basado en la intuición más que en la erudición o la experiencia. Caso contrario, cuando su respuesta pretende ser categórica, el verbo volitivo queda elidido, la economía lingüística restringe el concepto y además le da a las respuestas un valor argumentativo,

Como en los siguientes ejemplos:

(17)

Que es una oportunidad que ellos nos brindan (los galeses) para conocer más sobre su cultura.

Que se lanza algo un proyecto o algo.

Que va a comenzar un concurso de canto, de coros.

Q' empezó el concurso q' se hace todos los años de canto.

Que comenzó un concurso con ese nombre, creo que es un concurso literario.

Que ya la había escuchado en la tv.

Que es un encuentro cultural que se hace en la ciudad de Trelew todos los años. Entre galeses y argentinos preferentemente en patagonia.

Que es un encuentro cultural que nace en la ciudad de Trelew todos los años.

Que habla de un satélite.

Lo sustancial de este estudio es reconocer que esta marca de economía no conlleva de ninguna manera una posibilidad de señalar esto como un error del adolescente. Por el contrario, es una forma de percibir de qué manera él se distancia de formas complejas, pero no porque lo que comunica sea simple, sino porque

su expresión lo es. Su simplicidad radica en la familiaridad de las palabras no en los conceptos. Como así también que la distancia social entre los interlocutores se corresponde con la longitud del mensaje. Cuando los chicos encuentran desconocido o dudoso el evento es notable cómo se expresan con mayor complejidad formal produciendo lo que Haiman llama *Distancia Lingüística*. Es importante destacar que el mantenimiento de las formas transitivas denota una distancia conceptual menor que las formas intransitivas. Se percibe una gradación en el uso de estas formas que transitan un continuum, desde la transitividad a la intransitividad, desde la objetividad a la subjetividad de los hablantes.

## CONCLUSIONES

Hasta aquí hemos podido observar de qué manera el conceptualizador oral tanto en presencia o como en ausencia, marca la influencia que tiene el texto hablado sobre el escrito en los adolescentes. Sobre todo en una época donde un elevado porcentaje de ellos se nutre de la cultura de los medios masivos donde la expresión encuentra mezclados rasgos extremos de la lengua escrita y la lengua hablada. Esto nos confirma que los alumnos de nivel secundario deben introducir en sus producciones textuales cotidianas una profunda reflexión sobre este aspecto de modo tal de lograr textos cada vez más aceptables no solo gramaticalmente sino también comunicacionalmente.

Otro mecanismo que se reconoce a partir de los ejemplos estudiados para reproducir el registro oral cotidiano es el uso abusivo de las construcciones relativas para lograr un efecto conversacional en su producción sin evidenciar las incoherencias que produce.

Es por esto importante insistir que a partir de la reflexión sobre su propio lenguaje evitarán el uso indiscriminado del *que* o capitalizarán la posibilidad de incorporarlo a sus producciones cuando lo crean pertinente. Esto les permitirá revisar y reparar su frecuente presencia en los textos/discursos. Es importante que los adolescentes incorporen el hábito de la reflexión lingüística como algo propio, como una actividad de la que ellos son participantes activos y creativos. Deben ser concientes de que pueden generar cambios, teniendo una buena orientación sobre el uso de su propio lenguaje.

Por lo todo lo expuesto concluimos que: aprendizaje, pensamiento y experiencia conectados entre sí, para establecer vínculos entre los segmentos del discurso y construir conocimiento, deberá ser el objetivo más difundido y defendido de la enseñanza de la lengua.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

**V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA**  
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

---

- BRUCART, J. (2000). "La estructura del sintagma nominal: Las oraciones de relativo", en I. Bosque y V. Demonte (ed.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- CAMPOS, H. (2000). "Transitividad e intransitividad", en I. Bosque y V. Demonte (ed.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- CUCATTO, Andrea (2005). "Conexión, claridad textual y expresión escrita: el uso subespecificado del relativo donde. Proyecciones desde la Lingüística Cognitiva", en *RASAL. Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, n° 1, pp. 53-67.
- GIVÓN, T. (1990). *Syntax. A functional-typological introduction*, vol. I. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2000). "La variación en las subordinadas sustantivas: dequeísmo y queísmo", en I. Bosque y V. Demonte (ed.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- HAIMAN, J. (1983). "Motivación icónica y económica", *Language*, 59, 4, pp. 781-819.
- MOURE, T. (2001). *Universales del lenguaje y linguo-diversidad*. Barcelona: Ariel.